

# La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel

## Activity Theory for Inclusive Education: A Reflection Conducted from Hegel's Thought

**Diego Di Masi**

Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Torino, [diego.dimasi@unito.it](mailto:diego.dimasi@unito.it)

**Giovanna Miolli**

Humboldt-University of Berlin / Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua, [giovanna.miolli@unipd.it](mailto:giovanna.miolli@unipd.it)

One of the main challenges that inclusive education faces on a daily basis is collaboration. The latter may occur on different levels: within the classroom, among teachers (microsystem); at the territorial level, between the school and organisations involved in the socio-educational and health system (mesosystem); at the level of the educational community, between teachers and researchers (esosystem). This contribution problematises this last dimension and argues that the Activity Theory represents a theoretical-practical model useful to share approaches and conceptual tools to transform educational practices through an inclusive perspective. After a presentation of the paradigms used in inquiry into inclusive education, the article illustrates the historical evolution of the Activity Theory and explores some philosophical concepts developed by Hegel that inspired the theoretical elaboration of the model.

**Key words:** Activity Theory, Inclusive Education, Hegel, Theory of Action, Expansive Learning

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018  
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

17

L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. In particolare, Diego Di Masi ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; Giovanna Miolli il paragrafo 4. Le Conclusioni sono l'esito della collaborazione tra i due autori.

## 1. Introduzione

Leggere i rapporti di autovalutazione delle scuole (RAV) offre diversi spunti di riflessione. Oltre a essere uno strumento pensato per progettare il miglioramento dell'azione didattica ed educativa, il RAV restituisce una fotografia della situazione della scuola così come viene percepita dalla stessa organizzazione. Diverse sono le dimensioni che lo strumento permette di indagare e tra queste è compresa l'area di processo dedicata all'Inclusione e alla Differenziazione, ovvero la capacità della scuola di rispondere ai bisogni educativi speciali intesi nel più ampio senso possibile. Lo strumento chiede di raccogliere evidenze rispetto ad alcune azioni della comunità educativa come: "conduce un'analisi dei bisogni degli studenti che necessitano di inclusione"; "svolge interventi mirati per gli studenti che necessitano di inclusione"; "coinvolge attivamente le famiglie nelle attività di inclusione"; "coinvolge attivamente soggetti esterni"; "monitora periodicamente il raggiungimento degli obiettivi previsti"; "promuove azioni di sensibilizzazione sui temi della diversità". Chiede, inoltre, di raccogliere informazioni sulla presenza di gruppi di lavoro e/o figure strumentali dedicate e sulla percezione dell'azione della scuola da parte delle diverse componenti della comunità: insegnanti, genitori e studenti. Sebbene questo lavoro di valutazione delle scuole stia allargando la prospettiva valutativa andando oltre i limiti dell'approccio centrato sulla sola valutazione degli apprendimenti (Poliandri et al., 2019), rimane ancora sullo sfondo una questione: come utilizzare le riflessioni, che possono nascere anche da questi percorsi valutativi, per sostenere gli insegnanti nell'esplorazione delle pratiche educative realizzate in classe, al fine di trasformare il processo di insegnamento e apprendimento in una prospettiva equa e inclusiva (Hancock e Miller, 2018). Per rispondere a questa sfida è necessario che insegnanti e ricercatori condividano un quadro teorico che possa permettere di riconoscere, osservare, descrivere, analizzare, interpretare e comprendere le pratiche realizzate.

In questo articolo si propone la Teoria dell'Attività (TA) come modello teorico per analizzare le pratiche inclusive. Dopo una breve presentazione dei paradigmi maggiormente impiegati nella ricerca in educazione inclusiva, si presenta l'evoluzione storica della TA e si esplorano alcuni principi filosofici propri della tradizione hegeliana che hanno permesso l'elaborazione del modello.

## 2. I paradigmi teorici della ricerca in educazione inclusiva

Skidmore (2004) descrive tre principali paradigmi che dagli anni '90 hanno definito il campo di ricerca dell'educazione inclusiva: psico-medico, sociologico e organizzativo. Il modello psico-medico spiega le difficoltà di apprendimento in termini di deficit neurologici o psicologici. "In questo paradigma, molti ricercatori si sono impegnati a perfezionare strumenti di analisi per aiutare nella diagnosi della presunta sindrome o condizione; gli interventi prescritti tendono ad avere un carattere prevalentemente clinico" (p. 2). Il paradigma sociologico (Tomlinson, 2017) mette l'accento sul meccanismo di classificazione che contribuisce alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. A differenza dell'approccio medico, le ricerche che si riconoscono nella prospettiva sociologica sono attente alla



dimensione valoriale dei processi educativi. Le scelte educative non sono neutre, per questa ragione è necessario indagare gli aspetti economici, politici, religiosi, sociali che orientano e determinano in modo gerarchico i sistemi educativi. Il terzo modello, il paradigma organizzativo, interpreta le difficoltà nell'apprendimento come una conseguenza delle fragilità e mancanze del sistema scuola così come è attualmente strutturato. Le ricerche condotte all'interno dell'orientamento organizzativo hanno contribuito a comprendere il ruolo di variabili che intervengono a livello di scuola e di classe nella costruzione del discorso sulle difficoltà di apprendimento, indagando le implicazioni sul successo o fallimento scolastico di dimensioni quali: strategie didattiche, progettazione individualizzata, collaborazione tra docenti (Villa, Thousand, 1992).

I tre paradigmi presentati mostrano una parziale mappatura delle teorie che fanno da sfondo alle numerose ricerche in educazione inclusiva, molte delle quali, tra l'altro, superano i confini tra le diverse proposte nel tentativo di offrire una lettura complessa e olistica dei processi inclusivi (Skidmore, 2004). Sebbene non sia esaustivo, l'esercizio di esplicitare gli approcci ricorrenti offre l'occasione per una lettura critica dei principi epistemologici che ispirano le politiche e le pratiche educative.

Questo articolo intende avanzare un'ulteriore proposta, quella della Teoria dell'Attività (TA), come quadro teorico per leggere le pratiche educative in un'ottica inclusiva. Tre sono le ragioni che giustificano questa proposta: 1) la TA rilegge gli elementi degli altri paradigmi superando i rispettivi limiti (riduzionismo, determinismo, astrazione e decontestualizzazione); 2) la TA propone un dialogo tra teorie e pratiche; 3) la TA offre uno strumento per analizzare, documentare e promuovere il cambiamento (Minnis e John-Steiner, 2001). L'attenzione alle pratiche e al cambiamento sono questioni centrali nell'educazione inclusiva è possibile, infatti, interpretare la ricerca educativa in una prospettiva inclusiva come una ricerca orientata alla trasformazione delle (culture, politiche e) pratiche sociali ed educative.

### 3. La Teoria dell'Attività

Nel volume *Learning and Expanding with Activity Theory* gli autori affermano che:

le attività organizzano la nostra vita. Nelle attività, gli esseri umani sviluppano le loro abilità, personalità e coscienze. Attraverso le attività, trasformiamo anche le nostre condizioni sociali, risolviamo le contraddizioni, generiamo nuovi artefatti culturali e creiamo nuove forme di vita e di sé (Sannino et al., 2009, p. 1).

A partire da questa interpretazione dell'agire umano, la TA ci permette di analizzare le trasformazioni realizzate nelle pratiche sociali. Per Teoria dell'Attività si intende la linea teorica e di ricerca avviata all'inizio del XX secolo dai fondatori della scuola storico-culturale della psicologia russa (Vygotsky, Leont'ev e Luria), che trova a sua volta la propria origine storica nella filosofia classica tedesca (da Kant a Hegel) e negli scritti di Marx e Engels. L'idea intorno alla quale si svilupperà

la TA è riassunta da Davydov (1998): l'essere umano non si limita a contemplare la realtà, non è un semplice osservatore del mondo esterno impegnato a cercare le leggi che lo regolano. Al contrario, l'essere umano costruisce la realtà che lo circonda attraverso attività che modificano la natura e che finiscono per modificare anche la natura stessa dell'uomo.

Dalla sua prima formulazione a oggi è possibile individuare tre generazioni di TA (Engeström, 1999). La prima inizia con i lavori di Vygotskij che definiscono l'azione mediata come unità di analisi. L'azione umana viene descritta come mediata dalla cultura e non solo come risposta a uno stimolo. Il concetto di azione mediata rappresenta una trasformazione radicale rispetto al modo in cui venivano concepiti la mente e il comportamento. Se il comportamentismo si limita a osservare l'agire umano e a descriverlo nei termini della relazione stimolo-risposta, il cognitivismo si interroga sui meccanismi che avvengono all'interno della "scatola nera", ovvero la mente, e sui processi mentali e cognitivi attraverso i quali raccogliamo ed elaboriamo le informazioni; il paradigma storico-culturale, invece, mette in luce il ruolo degli strumenti culturali nello sviluppo delle funzioni psichiche.

Nell'usare mezzi e segni ausiliari, per esempio annodando il fazzoletto per ricordare, o facendo allo stesso scopo una tacca su un bastone, l'uomo produce dei mutamenti negli oggetti esterni: ma questi mutamenti esercitano, ulteriormente, un influsso interno sui suoi processi psichici. Mutando l'ambiente, l'uomo può dominare il proprio comportamento e guidare i suoi processi psichici (Leont'ev, Lurija, 2010, p. 19).

Il lavoro di Vygotskij e della scuola di psicologia russa è rivoluzionario:

non è più possibile comprendere l'individuo senza tener conto degli strumenti culturali che utilizza, non è più possibile comprendere la società senza tener conto della capacità dell'essere umano di costruire e utilizzare artefatti [...]. Gli oggetti cessano di essere solo materiali grezzi e diventano entità culturali che ci permettono di comprendere la psiche umana (Engeström, 2001, p. 134).

La tradizionale divisione cartesiana tra individuo e società viene messa in discussione e definitivamente superata, da questo momento in poi l'individuo viene concepito nella sua dimensione creatrice (Sannino, 2011), un soggetto che utilizza e produce artefatti attraverso i quali trasforma l'ambiente e se stesso.

Con la seconda generazione si introduce la dimensione collettiva dell'attività e si supera il modello precedente che aveva il limite di essere centrato sull'individuo. Per spiegare la differenza tra azione individuale e attività collettiva lo stesso Leont'ev utilizza l'esempio dei cacciatori: "quando i membri di una tribù cacciano hanno obiettivi individuali distinti e sono responsabili di azioni diverse. Alcuni spaventano la mandria per dirigerla dalla parte opposta verso altri cacciatori che attendono per catturare ed uccidere gli animali, e altri cacciatori nel gruppo hanno altri compiti ancora" (Leont'ev, 1981, pp. 62-63). Se osserviamo le azioni individuali di questi cacciatori perdiamo di vista l'insieme dell'attività della caccia: l'unità di analisi del modello della Teoria dell'Attività è la caccia.

Per Leont'ev le attività si distinguono in base al loro scopo (*motive*) e all'og-



getto (*object*) verso il quale sono orientate; le azioni, sulla base dei loro obiettivi (*goals*); e le operazioni, sulla base delle condizioni (che possono essere le risorse a disposizione per raggiungere l'obiettivo), in cui sono svolte. Wertsch (1981) sottolinea come questi diversi livelli di analisi permettano al ricercatore di esaminare un singolo comportamento da diversi punti di vista: è possibile analizzarlo mettendo in luce gli obiettivi che hanno orientato le azioni, così come le condizioni sociali e materiali nelle quali si sono realizzate le singole operazioni. Inoltre,

le relazioni tra le componenti dell'attività sono mobili e mutevoli. Quello che è lo scopo di un'attività può essere il suo mezzo in altre condizioni; al contrario, i mezzi di un'attività possono diventare azioni. La mobilità di queste relazioni può anche essere vista nel fatto che uno stesso obiettivo può essere raggiunto con diversi mezzi, così come lo stesso insieme di mezzi può essere utilizzato per raggiungere obiettivi diversi. L'interrelazione tra obiettivi e motivazioni può cambiare in modo analogo. Possono sostituirsi l'un l'altro quando l'obiettivo serve anche come scopo, spingendo il soggetto verso l'attività (Wertsch, 1981, p. 74).

La scuola sovietica di psicologia definisce i diversi livelli delle azioni a partire da criteri funzionali. In questo modo è possibile, all'interno della stessa attività, distinguere diverse azioni che possono concorrere alla stessa funzione. In una data situazione, una azione coinvolta in una attività, sostiene Wertsch (1981), può essere considerata un'intera attività in un'altra situazione e allo stesso tempo "un'attività può essere svolta in una varietà di modi utilizzando obiettivi diversi (con le azioni associate) in diverse condizioni (con le operazioni associate)" (p.19). Mettere l'accento sui criteri funzionali delle azioni consente di interrompere letture lineari delle situazioni e offre un nuovo metodo per indagare le attività.

La terza generazione introduce il concetto di sistema di attività che espande il triangolo Soggetto-Artefatto-Obiettivo aggiungendo tre nuovi elementi (regole, comunità e divisione del lavoro). Per Engeström (2001) questa terza espansione si caratterizza soprattutto per l'enfasi sull'interconnessione tra diversi sistemi di attività che produce una molteplicità di voci.

Ogni sistema di attività è sempre una comunità di molteplici punti di vista, tradizioni e interessi [...] i partecipanti portano le loro diverse storie e il sistema di attività stesso è portatore di una molteplicità di storie incise nei suoi artefatti, regole e convenzioni. La molteplicità di voci è una fonte di problemi e una fonte di innovazione che richiede azioni di traduzione e negoziazione [...] Le contraddizioni sono fonti di cambiamento e sviluppo [...] Una trasformazione espansiva si compie quando l'obiettivo di un'attività è riconcettualizzata per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità della precedente attività (pp. 136-137).

Il passaggio dall'analisi delle singole azioni individuali o collettive a un'analisi che include il più ampio contesto nel quale si inserisce l'attività può illuminare sia i fallimenti o le contraddizioni delle azioni (anche quelle meglio pianificate), sia le innovazioni prodotte magari in modo inatteso (Engeström, 1999).

La TA consente, dunque, di osservare le interazioni tra diversi sistemi di atti-

vità, la partecipazione e la qualità della collaborazione, ma soprattutto di analizzare e intervenire nei processi di ridefinizione degli obiettivi dei singoli sistemi che solo in parte sono condivisi (Engeström, Sannino, 2010). Quando le contraddizioni tra sistemi vengono affrontate e risolte facendo emergere un nuovo obiettivo condiviso, che a sua volta viene trasformato nello scopo dell'attività collettiva, allora possiamo parlare di apprendimento espansivo. "Il processo di apprendimento espansivo è da intendersi come costruzione e risoluzione di contraddizioni in continua evoluzione" (Engeström, Sannino, 2010, p.7).

Per ogni generazione della TA è possibile rintracciare un nucleo teorico del pensiero hegeliano, rispettivamente: 1) la costituzione sociale dell'azione; 2) il rapporto di mediazione tra soggettività e oggettività nelle figure della coscienza; 3) il metodo dialettico. Il prossimo paragrafo esplora questi aspetti al fine di collocare la TA all'interno della propria tradizione filosofica.

## 4. Hegel: alcuni concetti filosofici della teoria dell'attività

Hegel diceva che la miglior cosa che un bambino possa fare con un giocattolo è romperlo per vedere com'è fatto. In altre parole: per vedere come funziona. Questa è l'operazione che vorremmo realizzare anche con la teoria dell'attività: smontarla in alcuni pezzi per osservare come si struttura. Ciò significa risalire alle radici filosofiche che ne stanno alla base, soffermandosi su alcuni dei nodi concettuali che possono essere visti presiedere al suo funzionamento.

Il riferimento a Hegel non è casuale. Blunden (2010) propone un percorso che ripercorre le tappe più significative dell'elaborazione di questa teoria. Esse non sono confinate all'ambito della psicologia storico-culturale ma risalgono alla filosofia classica tedesca con particolare enfasi sul pensiero hegeliano (Blunden, 2010, p. 113; cfr. anche Engeström, Miettinen, 1999, pp. 19-20).

Scopo di questa parte del contributo è individuare alcuni nuclei teorici elaborati da Hegel che hanno ispirato le tre generazioni della Teoria dell'Attività. L'idea è di risalire a una comprensione filosofica della TA, nella convinzione che questo possa spiegare meglio come tale teoria funzioni, guadagnando così una maggiore consapevolezza rispetto alle sue potenzialità.

Va innanzitutto chiarito che anche se Hegel può essere all'origine di alcuni dei concetti centrali per la teoria in esame, nella sua produzione non si trova una teoria dell'attività concepita secondo le connotazioni odierne. Lo stesso termine tedesco *Tätigkeit* (citato da Engeström, 1999, p. 21; vedi anche Schurig, 1988) non è in Hegel un termine tecnico, come invece possono esserlo "concetto" (*Begriff*), "sistema" (*System*), "determinazione logica di pensiero" (*logische Denkbestimmung*), "soggettività" (*Subjectivität*). Propriamente, in Hegel non vi è neppure una distinzione tra "azione" e "attività", dove il primo termine indicherebbe "quelle cose che facciamo per realizzare (*achieve*) uno scopo immediato, del tipo 'vai fino al punto A'" e il secondo sarebbe riferito a "combinazioni di azioni il cui significato è mediato culturalmente" (Blunden, 2010, pp. 98-99).

Che cosa allora può essere ricondotto alla speculazione hegeliana? Ci concentriamo qui su tre punti dell'elaborazione di questo filosofo che possono esemplificare i nuclei teorici che presiedono alle tre generazioni della TA: 1) la costituzione *sociale* dell'azione; 2) le figure (*Gestalten*) della coscienza, esposte



nella *Fenomenologia dello spirito*, come unità che si organizzano intorno a una modalità del rapporto tra soggettività e oggettività; 3) la critica immanente come togliimento del dato e del presupposto.

#### 4.1 La costituzione sociale dell'azione

Anche se Hegel non teorizza una distinzione tra “azione” e “attività”, egli si concentra tuttavia sul concetto di azione (Hegel, 1960, 1999; Laitinen, Sandis, 2010; Menegoni, 1993, 2010; Quante, 2004, 2010, 2016; Pippin, 2008; Taylor, 1975, 1983; Yeomans, 2010, 2012). Nell’ultima trentina d’anni, l’analisi di questo concetto con riferimento a Hegel si è inserita nel più ampio processo di affermazione di una nuova terminologia: quella della *normatività*. La proposta hegeliana è stata definita come una teoria *normativa* dell’azione (Pippin, 2008; per un’efficace ricostruzione del dibattito cfr. Corti, 2014). In tale contesto, la questione principale è la domanda su che cosa distingua l’azione razionale e intenzionale da un mero comportamento.

Una delle opzioni interpretative disponibili è la prospettiva ascrivista. Essa indaga le condizioni di possibilità del darsi di un’azione razionale (cioè le “condizioni necessarie per attribuire a un individuo (e alle sue azioni) una certa intenzione”, Corti, 2014, pp. 198-199) e ravvisa queste condizioni in un *contesto sociale regolato*. La posizione ascrivista (terminologia, questa, contemporanea) viene attribuita anche a Hegel (Quante, 2016; Pippin, 2008). In questa visione, l’azione non deve essere intesa secondo un modello causale o mentalistico, ma

nei termini di una pratica sociale del seguire regole e nei termini di attribuzioni e interpretazioni di azioni negli ambiti del dare ragioni, delle scuse, delle giustificazioni eccetera (Quante, 2016, p. 163).

23

Attuare, attribuire e riconoscere azioni sulla base di ragioni significa individuare nel contesto strutturato da norme ciò che propriamente costituisce le azioni. Questo contesto dà loro *contenuto* e *significato*: le rende, cioè, identificabili in quanto tali definendo *che cosa* sono, e le rende intelligibili, decifrabili, riconoscibili. Se io alzo un braccio e agito la mano, nella comunità sociale in cui sono inserito il gesto verrà interpretato come un saluto sulla base del riferimento (per quanto implicito) a un determinato sistema di regole. In un’altra comunità, tuttavia, il mio movimento potrebbe essere visto semplicemente come un braccio che si alza e si agita.

Che il contesto normativo di riferimento sia ciò che struttura l’azione razionale e che la rende intelligibile e riconoscibile esprimerebbe “la tesi hegeliana secondo cui le azioni umane sono costituite attraverso relazioni di riconoscimento intersoggettive e sono perciò entità genuinamente sociali” (Quante, 2016, p. 162)<sup>1</sup>.

1 Ci limitiamo qui a segnalare tutta una serie di problemi connessi a una teoria sociale e normativa dell’azione, che sono discussi dalla critica (anche, ma non solo, in riferimento a Hegel): il problema dell’origine delle norme; il problema dell’oggettività delle norme; il problema del riconoscimento, da parte dell’individuo, con le norme e le istituzioni, affinché possa dire che una certa azione è sua; il problema dello “status” delle norme: sono strutture interamente culturali e sociali o derivano, in un qualche modo che deve essere chiarito, dalle abilità e capacità naturali dell’uomo?; la critica di istituzioni vigenti e il loro superamento in altre istituzioni; la questione della relazione tra l’autonomia dell’individuo e lo stato. (Cfr. su questi temi Pippin, 2008; Corti, 2014; Quante, 2016).



Al di là della “veste contemporanea” data a Hegel attraverso la terminologia della normatività, il punto rilevante per la teoria dell’attività è che secondo questo filosofo l’azione non è interpretabile su una base mentalistica e privata, ma contiene già in se stessa (nel modo di configurarsi e attuarsi) un processo di mediazione con il contesto sociale e culturale, che include pratiche e istituzioni. Questa idea trova riscontro nel modello di TA proposto da Vygotskij, in cui l’azione umana è concepita come mediata dalla cultura e non semplicemente nei termini della risposta a uno stimolo

#### 4.2 *Le figure della coscienza come modalità del rapporto di mediazione tra soggettività e oggettività*

Nel nostro percorso di ricostruzione delle radici filosofiche della TA è possibile trovare un altro tassello hegeliano che illumina rispetto alle acquisizioni della seconda generazione della TA. Il riferimento è alla riflessione di Hegel sulle figure (*Gestalten*) della coscienza, esposte nella *Fenomenologia dello spirito*. Lo sviluppo dialettico di queste figure conduce da una posizione in cui la coscienza si concepisce come separata rispetto all’oggettività a una posizione in cui riconosce se stessa nell’oggettività. Ciò che Hegel compie è sostanzialmente l’abbandono di un modello conoscitivo (ma anche pratico) che interpreta il sapere come uno specchio della realtà, cioè come qualcosa che si limita a “registrare” quello che c’è indipendentemente dal soggetto, a favore di un modello in cui la soggettività contribuisce attivamente e in modo determinante a costituire la realtà, l’oggettività. Questo avviene attraverso dei processi di mediazione storici, culturali e sociali, che ogni figura della coscienza sviluppa al proprio interno. Nel riferirci a queste figure non dobbiamo pensare a un singolo soggetto (*un individuo, una mente*), bensì alla soggettività, a una modalità collettiva di soggettività che, nella terminologia hegeliana, è definita come *Geist* (spirito), intendendo in generale tutto ciò che l’umano produce a livello di teoresi, pratiche relazionali, istituzioni, concezioni religiose, pratiche e concezioni artistiche, rapporti economici, giuridici, politici, strutturazione del lavoro, produzione di artefatti, ecc.

Blunden legge le figure della coscienza come delle unità strutturate secondo un principio organizzatore dato da una certa modalità del rapporto e dei processi di mediazione tra soggettività e oggettività. Nello specifico, vede in ciascuna figura la mediazione fra tre componenti: “un modo di pensare (*a way of thought*), un modo di vita (*a way of life*) e una certa costellazione di cultura materiale (*material culture*)” (Blunden, 2010, p. 47)<sup>2</sup>. Ogni figura è cioè un’unità mediata di concezioni, pratiche e cultura materiale ereditata, usata e creata.

Secondo Blunden questa articolazione è uno dei nuclei centrali per la teoria

2 Blunden (2010) approfondisce la questione: «Riassumendo, ciò che costituisce una *Gestalt* è un *modo di pensare* che include il significato attribuito a differenti istituzioni e artefatti, inclusi parole e simboli, un *modo di vita*, o formazione sociale, vale a dire, una forma di attività pratica, che comprende le istituzioni sociali e forme di attività pratica nella produzione, nella comunicazione, nella vita familiare, nel governo e così via, e, in terzo luogo, una costellazione di *cultura materiale*, che include il linguaggio, l’arte, i mezzi di produzione, la terra, il cibo, ecc. Ciascuno di questi aspetti costituisce gli altri e media tra loro» (p. 48).





dell'attività e una delle chiavi per comprendere l'unità d'analisi. Marx prenderebbe poi in carico il modello offerto dalle figure della coscienza, attuando però una modifica in direzione materialista. Da un lato Marx legge e "traduce" la nozione di *Geist* nei termini di *attività* (Blunden, 2010, p. 113), dall'altro, a diventare prioritario nei processi di mediazione è il "sistema di azioni, all'interno di una formazione sociale" (Blunden, 2010, p. 114). La triade "modo di pensare/ modo di vita/ cultura materiale" verrebbe quindi modificata da Marx nella triade "individui reali, la loro attività e le condizioni materiali in cui essi vivono, sia quelle che trovano come già esistenti sia quelle prodotte dalla loro attività" (Blunden, 2010, p. 113). In questo contesto, che richiama il modello di attività proposto da Leont'ev, l'unità minima di una formazione sociale è "il sistema di azioni organizzate attorno a un artefatto" (Blunden, 2010, p. 115).

Il contributo di Hegel sarebbe l'aver reso filosoficamente l'idea di un'unità, un intero, che si sviluppa a partire da un principio che è anche la chiave di decifrazione di quell'intero o unità. Inoltre, Hegel avrebbe posto l'accento sul processo *co-costitutivo* di soggettività e oggettività.

### 4.3 La critica immanente, il togliimento dei presupposti

Il terzo aspetto che prendiamo in considerazione è il metodo dialettico messo in atto da Hegel per passare da una determinazione (*Bestimmung*) a un'altra, cioè da un contenuto a un altro (per esempio, da una figura fenomenologica alla successiva). Il riferimento al metodo dialettico hegeliano coglie uno specifico aspetto della terza generazione della TA: la collaborazione tra sistemi all'interno di un processo di ridefinizione dei rispettivi obiettivi (potenzialmente in contraddizione fra loro) in vista della formulazione di un nuovo obiettivo condiviso. Ai fini del presente lavoro, è sufficiente rimarcare che il metodo dialettico si configura come una modalità di critica di quanto vi è di unilaterale e deficitario in ciascuna determinazione. Tale critica non è condotta dall'esterno, ma dall'interno della determinazione stessa o dell'opposizione tra due o più determinazioni. Mostrare l'unilateralità di una determinazione (ovvero, il fatto che essa non può rivendicarsi come assoluta, né che ha il preteso potere esplicativo totalizzante) significa anche portare alla luce e sottoporre a esame i presupposti impliciti sui quali la determinazione stessa si basa. La ridiscussione dei presupposti espone la parzialità della determinazione e mostra come essa debba essere sorpassata in un'altra, più razionale.

Ciò che ci si presenta con un carattere di immediatezza (ciò che troviamo come dato e che tendiamo a riconoscere come noto o scontato) è in realtà il risultato di un processo di mediazione che ad esso ha condotto (Illetterati, 2013). Ad esempio, se noi oggi vediamo, come ci sembrerebbe "naturale", alberi e animali come esseri di un certo tipo e non come divinità, è perché questo dato (che potrebbe apparirci semplicemente come "il modo in cui le cose stanno") è stato mediato da un processo storico-culturale che ha fatto sì che leggessimo la realtà attraverso il filtro della scienza moderna, la quale "naturalizza" e "disincanta".

L'opera di interrogazione del presupposto ha molteplici effetti. Innanzitutto, rende intelligibile lo stesso presupposto, lo rende cioè esplicabile su basi razionali, sulla scorta di relazioni tra concetti, e lo mostra, appunto, come l'esito di un

processo e non come qualcosa di evidente, da accettare senza condizioni. In secondo luogo, è un'opera di critica: ridiscutere il presupposto può mostrarne le fallacie e i motivi per cui non deve essere ritenuto valido (o deve esserlo solo in parte) e per cui è necessario evolvere in altre direzioni. Infine, è un'opera di trasformazione e rimodulazione sulla base della quale si introducono nuove prospettive. Secondo un altro nucleo concettuale hegeliano (quello della "negazione determinata", sui cui però qui non ci soffermiamo), il presupposto stesso non è semplicemente cancellato o scartato: esso fa comunque parte del processo del ragionamento che ha portato al suo superamento e di esso viene conservata la parte che eventualmente si ritiene ancora valida. Questo tipo di processualità rimanda al concetto di apprendimento espansivo, sia perché si sviluppa attraverso l'esibizione e la risoluzione di contraddizioni, sia perché – nella misura in cui tiene traccia del cammino che è stato svolto – può configurarsi a tutti gli effetti come un percorso attraverso cui si apprende non solo il funzionamento del metodo stesso, ma anche i vari contenuti che si sono susseguiti unitamente al significato della loro critica e del loro superamento in nuove prospettive.

## Conclusioni

La riflessione proposta in questo articolo nasce da una sfida: individuare un modello teorico condiviso tra insegnanti e ricercatori per promuovere processi riflessivi capaci di trasformare le pratiche. L'assenza di una condivisione di strumenti concettuali con i quali leggere le realtà che contribuiamo a co-costruire ostacola la possibilità di un dialogo tra soggetti appartenenti a diversi sistemi. La necessità di dialogo e collaborazione è sentita con tanta più urgenza quanto più un'organizzazione è impegnata in un processo inclusivo, che richiede l'interazione tra professionisti che operano in sistemi di attività distinti e interconnessi (scuola, servizi educativi e socio-sanitari, famiglie, ricerca, ecc.). Pur nel rispetto delle specificità professionali, un approccio inclusivo non può, infatti, trascurare la dimensione interprofessionale delle pratiche educative. Nel corso dell'articolo sono stati presentati i diversi modelli che hanno orientato il modo di interpretare il fenomeno inclusivo per soffermarsi, tra i vari paradigmi che oggi ispirano le ricerche in ambito di educazione inclusiva, sulla TA. Essa sembra essere quella in grado di interpretare meglio di altre la tensione verso il cambiamento e la trasformazione dei sistemi di attività che collaborano. Nel breve *excursus* presentato, la rilettura di alcuni costrutti teorici di Hegel ha permesso di risalire alle origini filosofiche della TA, evidenziando gli elementi che ne definiscono il cambiamento paradigmatico rispetto ad altri modelli.

In particolare, tre sono gli aspetti della TA che favoriscono la collaborazione tra insegnanti e ricercatori in una prospettiva inclusiva:

1. la centralità delle pratiche nelle analisi condotte;
2. la lettura delle pratiche professionali nella tensione tra i sistemi di attività coinvolti;
3. la valorizzazione dell'*agency* dei soggetti come motori del cambiamento.



La ricerca deve situarsi nelle pratiche professionali per poterle comprendere, deve cioè avere uno sguardo sensibile al contesto per permettere ai professionisti stessi di discutere i propri presupposti professionali e gli obiettivi del sistema di attività nel quale agiscono, quando questo si interconnette con altri sistemi. La TA costituisce uno spazio di “apprendimento espansivo” (Engeström, Sannino, 2010) in cui il soggetto che apprende non è più un singolo individuo, ma una collettività e una rete che collabora per ridefinire condizioni materiali, obiettivi e scopi dei sistemi. Nella prospettiva della TA il soggetto non è inteso solo nella sua dimensione biologica di *human being*, ma viene interpretato anche nella sua dimensione storica, *human becoming*, così come nella sua appartenenza sociale, *human belonging*, aspetti, questi, che appaiono rilevanti nella lettura dei processi inclusivi che si caratterizzano per essere proiettivi e situati. Essi sono proiettivi in quanto, a partire dalle speranze, dalle paure, dai desideri, dalle aspirazioni dei soggetti, progettano possibili traiettorie future riconfigurando in modo creativo strutture di pensiero e di azione (Emirbayer, Mische, 1998). Tali processi inclusivi sono, inoltre, situati perché mettono al centro la relazione tra le conoscenze acquisite e la comunità nella quale si realizza l’apprendimento (Rogoff, 1990; Harpaz, 2014). Ciò consente di superare una visione ideale di educazione a favore di un approccio capace di affrontare contraddizioni e conflittualità dei processi educativi.

## Riferimenti bibliografici

- Blunden A. (2010). *An Interdisciplinary Theory of Activity*. Leiden-Boston: Brill.
- Corti L. (2014). *Ritratti hegeliani. Un capitolo della filosofia americana contemporanea*. Roma: Carocci.
- Davis W.A. (2010). The Causal Theory of Action. In T. O'Connor, C. Sandis (Eds.), *A Companion to the Philosophy of Action* (pp. 32-39). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Davydov V.V. (1998). La teoria dell'Attività. Stato attuale e prospettive future. In O. Liverta Sempio, Vygotskij, Piaget, Bruner. *Concezioni dello sviluppo* (pp. 103-119). Milano: Raffaello Cortina.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäkl R-L (Eds.) (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäkl (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström Y., Miettinen R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamäkl (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Hancock C.L., Miller A.L. (2018). Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 9, 937-953, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412517
- Harpaz Y. (2014). *Teaching and Learning in a Community of Thinking*. New York: Springer
- Hegel G.W.F. (1960). *Fenomenologia dello spirito*. A cura di E. De Negri. Firenze: La Nuova Italia (2 voll.).
- Hegel G.W.F. (1999). *Lineamenti di filosofia del diritto*. A cura di G. Marini. Roma-Bari: Laterza.
- Emirbayer M., Mische A. (1998). What is Agency. *The American Journal of Sociology*, 103, 4, 962-1023.
- Illetterati L. (2013). Sulla metafilosofia hegeliana. In G. Erle (Ed.), *Il limite e l'infinito* (pp. 217-234). Verona: Archetipo-libri.
- Laitinen A., Sandis C. (Eds.) (2010). *Hegel on Action*. London: Palgrave-Macmillan.

- Leont'ev A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S. Vygotskij. In L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 13-61). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Menegoni F. (1993). *Soggetto e struttura dell'agire in Hegel*. Trento: Verifiche.
- Menegoni F. (2010). Action between Conviction and Recognition in Hegel's Critique of the Moral Worldviews. In A. Laitinen, C. Sandis (Eds.), *Hegel on Action* (pp. 244-259). London: Palgrave-Macmillan.
- Minnis M., John-Steiner V. P. (2001). Are we ready for a single, integrated theory? *Human Development*, 44(5), 296-310.
- Poliandri D., Freddano M., Molinari B. (2019). RAV e dintorni: verso il consolidamento del Sistema nazionale di valutazione, *INVALSI*, [https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV dintorni.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV%20dintorni.pdf)
- Pippin R.B. (2008). *Hegel's Practical Philosophy: Rational Agency as Ethical Life*. New York-Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Quante M. (2004). *Hegel's Concept of Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quante M. (2010). Hegel. In A. Laitinen, C. Sandis (Eds.), *Hegel on Action* (pp. 537-545). London: Palgrave-Macmillan.
- Quante M. (2016). *La realtà dello spirito. Studi su Hegel*. Milano: FrancoAngeli (Original edition *Die Wirklichkeit des Geistes. Studien zu Hegel*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 2011).
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford Press.
- Sannino A., Daniels H., Gutiérrez K.D. (2009). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino A. (2011) Ricerca-intervento in teoria dell'attività. *Attualità della tradizione vygotskijana. Formazione & Insegnamento IX*, 3, 103-114.
- Schurig V. (1988). "Tätigkeit" or "Activity"? The Limits of Translating Key Psychological Concepts into Other Languages. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1, 3-5.
- Skidmore D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. New York: Open University Press.
- Taylor C. (1975). *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor C. (1983). Hegel and the Philosophy of Action. In L.S. Stepelevich, D. Lamb (Eds.), *Hegel's Philosophy of Action* (pp. 1-18). Atlantic Highlands (NJ): Humanities Press.
- Tomlinson S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education*. New York: Routledge.
- Yeomans C. (2010). Hegel and Analytic Philosophy of Action. *The Owl of Minerva*, 42, 1-2, 41-62.
- Villa, R.A. and Thousand, J.S. (1992). Restructuring Public School Systems: Strategies for Organizational Change and Progress. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback and S. Stainback (Eds.), *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Yeomans C. (2012). *Freedom and Reflection: Hegel and the Logic of Agency*. Oxford: Oxford University Press.